

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR
ISABELLE GÉLINAS

ÉTUDE DES LIENS ENTRE LE RISQUE D'ABANDON SCOLAIRE,
LES STRATÉGIES D'ADAPTATION, LE RENDEMENT
SCOLAIRE ET LES HABILETÉS SCOLAIRES

FÉVRIER 1999

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Ce document est rédigé sous la forme d'un article scientifique, tel qu'il est stipulé dans les règlements des études avancées (art. 16.4) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'article a été rédigé selon les normes de publication d'une revue reconnue et approuvée par le Comité d'études avancées en psychologie. Le nom du directeur de recherche pourrait donc apparaître comme co-auteur de l'article soumis pour publication.

Table des matières

L'abandon scolaire	3
Variables scolaires	4
Variables familiales	5
Variables individuelles	6
Les stratégies d'adaptation à l'adolescence	8
Stratégies d'adaptation et genre	10
Stratégies d'adaptation et rendement scolaire	12
Stratégies d'adaptation et abandon scolaire	12
Proposition d'un modèle	14
Hypothèses	15
Méthode	16
Participants	16
Déroulement	16
Instruments de mesure	17
Résultats	18
Discussion	24
Conclusion	29
Références	30

Remerciements

Je désire remercier mon directeur, M. Pierre Potvin, et ma co-directrice, Mme Diane Marcotte, pour leurs corrections rigoureuses tout au long de mon travail, pour leurs recommandations judicieuses, ainsi que pour leur soutien.

Je tiens également à remercier Mme Danielle Leclerc pour son aide précieuse à la réussite de mes analyses statistiques, ainsi que pour sa patience.

Je remercie enfin les élèves et le personnel de l'école secondaire Académie Les Estacades de Cap-De-La-Madeleine.

Cette étude a été réalisée grâce à l'appui financier du Conseil Québécois de la Recherche Sociale.

Sommaire

Cette recherche s'intéresse aux liens entre les stratégies d'adaptation (la distanciation/évitement, la réévaluation positive/ résolution de problèmes et la recherche de soutien social), le rendement scolaire, les habiletés scolaires et le risque d'abandon scolaire chez les adolescentes et les adolescents. L'étude est menée auprès de 383 sujets (177 filles, 206 garçons) de 13-14 ans de niveau secondaire, à l'aide de trois instruments de mesure : Decisions (Quirouette, 1989), une adaptation du Ways Of Coping Questionnaire (WCQ) (Folkman & Lazarus, 1988) et du Test d'habileté scolaire Otis-Lennon (Sarrazin, McInnis & Vaillancourt, 1983). Les résultats montrent qu'un risque d'abandon scolaire élevé est en lien avec un faible rendement scolaire, tant chez les filles que chez les garçons. Ces résultats suggèrent ensuite deux profils différents selon le genre. Chez les filles, de faibles habiletés scolaires et une grande utilisation de stratégies d'évitement sont en lien avec le risque d'abandon scolaire, tandis que chez les garçons, ce lien se réalise avec une faible utilisation de stratégies de résolution de problèmes et de recherche de soutien social. De plus, l'intensité du risque d'abandon scolaire peut être prédite par de faibles habiletés scolaires, une faible utilisation de stratégies de résolution de problèmes, de même que de faibles résultats scolaires. L'hypothèse quant au rôle modérateur du rendement scolaire sur la relation entre les stratégies d'adaptation et l'intensité du risque d'abandon scolaire n'est pas supportée par les résultats.

Mots clés : ABANDON SCOLAIRE, STRATÉGIES D'ADAPTATION ET RENDEMENT SCOLAIRE.

Cet article s'intéresse aux stratégies d'adaptation chez les adolescents à risque d'abandon scolaire, en tentant d'expliquer leur lien avec le rendement et les habiletés scolaires.

L'abandon scolaire

Le ministère de l'éducation du Québec rapporte qu'en 1995-1996, au secteur des jeunes, 30.3% d'entre eux n'ont pas obtenu de diplôme (MEQ, 1997).¹ Ce taux d'abandon scolaire est considérablement supérieur chez les garçons (36.4%) comparativement aux filles (23.8%). La situation constitue donc un problème sérieux chez les jeunes québécois. D'autant plus que nous savons qu'il existe un lien négatif entre la sous scolarisation et le statut économique : perspectives d'emplois plus difficiles et instables, emplois moins prestigieux et moins bien rémunérés comparativement aux diplômés (Janosz & LeBlanc, 1996). En effet, les diplômés sont plus nombreux sur le marché du travail que les décrocheurs qui, eux, dépendent ainsi plus souvent de l'assurance chômage et de l'aide sociale et sont très insatisfaits de leur situation financière (Gouvernement du Canada, 1993). Malgré que Violette (1991) rapporte que les

¹ Les diplômes considérés ici sont les suivants : diplôme d'études secondaires (DES), professionnel court, professionnel long, certificat d'études professionnelles (CEP), diplôme d'études professionnelles (DEP), attestation de spécialisation professionnelle (ASP), attestation de formation professionnelle (AFP) et certification en formation en entreprise de récupération (CFER).

décrocheurs ayant un emploi s'en disent plutôt satisfaits, nombreux sont ceux qui prévoient retourner aux études afin d'obtenir leur diplôme d'études secondaires. Plusieurs sont donc conscients de l'importance d'obtenir un diplôme. Mais comment expliquer que tant de jeunes québécois abandonnent l'école avant la fin de leurs études secondaires?

Il n'existe pas de réponse simple à cette question. Toutefois, l'analyse des caractéristiques tant des décrocheurs que des adolescents à risque aide à comprendre cette problématique. En effet, diverses variables sont associées à l'abandon scolaire. Ces variables sont regroupées ici en trois catégories : 1) scolaires, 2) familiales, 3) individuelles.

Variables scolaires

Les décrocheurs sont peu engagés face à l'éducation, c'est-à-dire que, comparés aux diplômés, ils aiment moins l'école, ils accordent moins d'importance à leur réussite et ils ont de plus faibles aspirations scolaires (Le Blanc, Janosz, & Langelier-Biron, 1993 ; Potvin & Papillon, 1993). En effet, de faibles aspirations scolaires et professionnelles sont associées à l'abandon scolaire (Wehlage & Rutter, 1986 ; Weng, Newcomb, & Bentler, 1988).

Considérant ces faits, il n'est pas surprenant d'observer un lien positif entre le risque d'abandon scolaire et l'absentéisme scolaire (Ekstrom, Goertz, Pollack, & Rock, 1986 ; Rumberger, 1995 ; Wehlage & Rutter, 1986). Aussi, les décrocheurs et les adolescents à risque éprouvent plus de difficulté à respecter les règles de l'école et ils présentent plus de problèmes de comportements extériorisés et intériorisés que les élèves persistants (Ekstrom

& al., 1986 ; McKinnon, 1997 ; Picard, Fortin & Bigras, 1995 ; Potvin & Papillon, 1993 ; Wehlage & Rutter, 1986).

Le risque d'abandon scolaire est aussi associé à un faible rendement scolaire (Janosz, 1994 ; Papillon, Marzouk, Potvin & Pinard, 1998 ; Violette, 1991 ; Wehlage & Rutter, 1986 ; Weng & al., 1988). Celui-ci peut être alimenté par l'attitude du décrocheur potentiel face à ses mauvaises notes : comparé à l'élève non à risque, il est moins poussé à travailler plus fort pour remédier à la situation d'échec et il songe plus facilement à l'abandon scolaire (Violette, 1991). Les décrocheurs rapportent également plus de difficultés de concentration en classe que les diplômés (Le Blanc & al., 1993). Sans compter que lorsque ses résultats scolaires sont faibles, l'adolescent risque de prendre du retard au cours de son cheminement scolaire. Effectivement, les adolescents décrocheurs accusent un taux de retard scolaire plus élevé que les « non décrocheurs » (Le Blanc & al., 1993 ; Violette, 1991).

Variables familiales

Plusieurs variables familiales constituent des facteurs de risque d'abandon scolaire. Notons d'abord que la pauvreté et les caractéristiques y étant associées constituent un facteur prédisant l'abandon scolaire (Gage, 1990). En effet, les élèves appartenant à une famille de classe socio-économique inférieure sont plus à risque d'abandon scolaire que les élèves de classe socio-économique supérieure (Le Blanc & al., 1993 ; Potvin & Papillon, 1993 ; Rumberger, 1995 ; Wehlage & Rutter, 1986). De plus, le faible niveau de scolarité des parents, leur manifestation d'attitudes antisociales, de même que leur

supervision peu manifeste face à leurs enfants, représentent des facteurs de risque (Janosz, 1994 ; Le Blanc & al., 1993 ; Mensch & Kandel, 1988 ; Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter & Dornbusch, 1990). Enfin, Violette (1991) note que la majorité (93.0%) des adolescents décrocheurs proviennent d'une famille de plus de deux enfants et que le tiers d'entre eux (32.2%) avaient un frère ou une sœur ayant abandonné ses études avant l'obtention de son diplôme d'études secondaires.

Variables individuelles

Il est reconnu qu'il existe un lien négatif entre l'estime de soi de l'adolescent et le risque d'abandon scolaire qu'il présente (Gage, 1990 ; Mensch & Kandel, 1988 ; Potvin & Papillon, 1993 ; Rumberger, 1987, Wehlage & Rutter, 1986). Les résultats de Ekstrom et al. (1986) indiquent que l'estime de soi s'améliore après avoir abandonné l'école. Toutefois, Wehlage et Rutter (1986) constatent que cette même variable s'améliore autant chez ceux qui ont décroché que chez ceux qui ont persévéré. Pour sa part, Gage (1990) indique que l'abandon scolaire contribue à diminuer l'estime de soi d'un individu. Les résultats sont donc inconsistants. Ceci peut être dû à l'utilisation d'instruments de mesure de l'estime de soi différents entre les études.

Un lieu de contrôle externe est fortement associé au risque d'abandon scolaire (Mensch & Kandel, 1988 ; Wehlage & Rutter, 1986). En effet, ces adolescents éprouvent le sentiment que ce sont des facteurs externes qui règlent leur vie. Cette perception d'avoir peu de contrôle sur sa propre destinée s'atténue après avoir abandonné l'école, c'est-à-dire que les décrocheurs améliorent leur impression de contrôler leur destinée (Ekstrom &

al., 1986 ; Wehlage & Rutter, 1986).

D'autre part, il est reconnu que les décrocheurs ont souvent des amis qui le sont eux aussi (Langevin, 1992 ; Potvin & Papillon, 1993). Savoie (1995) démontre que les décrocheurs potentiels se lient d'amitié à d'autres jeunes à risque d'abandon scolaire. Sachant à quel point l'influence des pairs est un facteur de développement social puissant au cours de l'adolescence, il est possible de croire qu'ils s'entraînent mutuellement à abandonner l'école. Toutefois, Savoie n'arrive pas à établir clairement les mécanismes qui sous-tendent l'influence négative qu'ils peuvent exercer entre eux.

On sait aussi que les adolescents potentiellement décrocheurs ont un vaste réseau social et que les décrocheurs consacrent plus de temps à leurs amis et leur manifestent plus de loyauté et d'attachement, comparés aux diplômés (Le Blanc & al., 1993). Toutefois, les décrocheurs disposent de moins d'habiletés sociales que les élèves persistants, principalement au niveau de la coopération (Picard, Fortin, & Bigras, 1995).

Les décrocheurs manifestent plus de comportements antisociaux et ils commettent plus de délits que les élèves ayant des difficultés scolaires qui, eux, en manifestent plus que les sujets sans difficultés scolaires (Chavez, Oetting, & Swaim, 1994 ; Fagan & Pabon, 1990). De même, les adolescents à haut risque d'abandon scolaire et les décrocheurs consomment davantage de drogues illicites que les adolescents à faible risque d'abandon scolaire et que les diplômés (Eggert & Herting, 1993 ; Fagan & Pabon, 1990 ; Le Blanc & al., 1993 ; Mensch & Kandel, 1988). Enfin, Janosz (1994) conclue qu'il leur est difficile de satisfaire aux exigences de la vie de manière socialement acceptable

(mésadaptation sociale). Ces attitudes et comportements sont signes de problèmes d'adaptation. Or, les adolescents qui éprouvent de tels problèmes d'adaptation sont plus susceptibles d'abandonner l'école (Janosz & LeBlanc, 1996).

Les stratégies d'adaptation à l'adolescence

On sait que l'adolescence constitue une période dynamique au cours de laquelle les jeunes font normalement face à plusieurs changements développementaux considérables (psychologiques, physiologiques et sociologiques) qui constituent de multiples sources de stress que les adolescents doivent affronter et maîtriser pour s'adapter (Patterson & McCubbin, 1987). De plus, peuvent s'ajouter certains événements non normatifs tels qu'un déménagement ou le divorce des parents (Seiffge-Krenke, 1994a). Qui plus est, les adolescents commencent à gérer tous ces stress de façon autonome et responsable (Frydenberg & Lewis, 1991). Or, la plupart des adolescents possèdent de bonnes capacités pour gérer les conflits et demandes auxquels ils font face (Bush & Simmons, 1987 ; Petersen & Ebata, 1987 ; Seiffge-Krenke, 1994a, 1994b). Cependant, certains jeunes vivent des problèmes d'adaptation ou même des difficultés majeures telles que la délinquance, la dépression, les troubles alimentaires ou l'abandon scolaire. Est-ce donc dire qu'il y aurait de bonnes et de mauvaises stratégies d'adaptation?

Les stratégies d'adaptation, « coping », sont définies par Lazarus et Folkman (1984) comme « un ensemble d'efforts cognitifs et comportementaux pour gérer des demandes spécifiques internes et/ou externes (qui sont) évaluées comme épuisant ou excédant les

ressources de la personne » (traduction de Albaret, 1995, p. 205).² Ces auteurs ont principalement développé leur modèle théorique auprès d'adultes, mais il est possible de l'utiliser pour l'étude des processus adaptatifs des jeunes (Compas, Malcarne, & Fondacaro, 1988).

Les stratégies d'adaptation sont constituées des efforts déployés par une personne, c'est-à-dire de tout ce qu'elle pense (réponse cognitive) et/ou fait (réponse comportementale) lorsqu'elle se trouve face à un événement stressant. Elles constituent donc un processus où les pensées et les actions de la personne se modifient d'un événement à l'autre, ainsi qu'au fur et à mesure qu'un événement se déroule (Lazarus & Folkman, 1984). De cette façon, les stratégies d'adaptation contribuent à moduler la relation événement stressant – détresse émotionnelle, ayant pour objectif l'adaptation bio-psycho-sociale de l'individu (Paulhan & Bourgeois, 1995).

Toutefois, les stratégies d'adaptation ne constituent pas seulement une maîtrise des événements éprouvants. L'individu peut aussi opter pour l'évitement, il peut minimiser la situation, tenter de l'ignorer, la tolérer ou accepter les conditions stressantes, tout comme il peut choisir de s'en occuper, tenter de les maîtriser, de les modifier. En effet, les stratégies d'adaptation sélectionnées varient, et ce de façon contextuelle, mais également de façon individuelle.

² Lazarus et Folkman (1984, p. 141): « constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person. »

Diverses catégories de stratégies d'adaptation sont mesurées par différents instruments. Ceux-ci identifient généralement cinq facteurs principaux : recherche d'information, action directe, inhibition d'action, processus intrapsychique, recherche de soutien social (Cohen & Lazarus, 1983).

Les stratégies d'adaptation peuvent remplir deux fonctions. La première est la gestion du problème causant la détresse, ce que Lazarus et Folkman (1984) appellent le « coping centré sur le problème ». La personne tente d'aborder directement la situation stressante et de la gérer. La deuxième fonction est la régulation de la détresse émotionnelle, ce que Lazarus et Folkman (1984) appellent le « coping centré sur l'émotion ». Dans ce cas, la personne s'attarde à son état émotif découlant de la situation stressante pour tenter de le réguler.

Stratégies d'adaptation et genre

L'âge et le sexe de l'individu, de même que ses capacités intellectuelles et son niveau de développement cognitif influencent la sélection de ses stratégies d'adaptation. Ainsi, les filles utilisent des stratégies d'adaptation différentes de celles utilisées par les garçons. À ce sujet, Frydenberg et Lewis (1991) supposent que les garçons et les filles font face à des stress semblables, quoique non identiques, mais que leur éducation sociale est différente quant aux façons acceptables et inacceptables de s'adapter aux difficultés vécues. De la même façon, Nolen-Hoeksema (1987) note que femmes et hommes utilisent des stratégies différentes et elle suggère que ces différences sexuelles seraient dues à l'adhésion aux caractéristiques typées masculines et féminines. Ainsi, de par leurs rôles

sexuels, les garçons et les filles développent des habitudes différentes quant aux stratégies d'adaptation préconisées. Bird et Harris (1990) ajoutent que le genre de l'adolescent influence non seulement le choix des stratégies d'adaptation, mais également la perception de ce qui est stressant ou non. À ce sujet, Marcotte et Lapointe (1996) trouvent que les filles rapportent davantage d'événements stressants que les garçons.

Il est connu que les filles recherchent davantage de soutien social que ne le font les garçons (Bird & Harris, 1990 ; Frydenberg & Lewis, 1991 ; Marcotte & Lapointe, 1996 ; Seiffge-Krenke, 1994a). Aussi, plus que les garçons, elles recherchent de l'information chez les autres, principalement lorsqu'elles font face aux problèmes scolaires (Seiffge-Krenke, 1994b ; Wertlieb, Weigel, & Feldstein, 1987). Nolen-Hoeksema (1987) rapporte que les stéréotypes sexuels peuvent influencer ces comportements de recherche d'aide. Par contre, les garçons utilisent autant les stratégies de résolution de problème et de réévaluation positive que les filles (Frydenberg & Lewis, 1991 ; Marcotte & Lapointe, 1996 ; Seiffge-Krenke, 1994b). À l'instar de ces auteurs, Ebata et Moos (1994) ne trouvent pas de différence significative entre garçons et filles pour l'utilisation de stratégies de résolution de problème. Toutefois, ils relèvent que les filles ont davantage recours aux stratégies de réévaluation positive et à l'analyse logique, comparativement aux garçons. D'autre part, les filles optent plus fréquemment pour les stratégies ayant recours à l'inhibition d'action (Seiffge-Krenke, 1994a). En effet, les jeunes adolescentes utilisent plus souvent des stratégies d'évitement que ne le font les jeunes adolescents. Toutefois, les filles utilisent moins de ces stratégies en vieillissant, à l'opposé des garçons qui en utilisent

davantage (Marcotte & Lapointe, 1996).

Stratégies d'adaptation et rendement scolaire

Cette étude s'intéresse aux liens existant entre le rendement scolaire et les stratégies d'adaptation, puisque les adolescents à risque d'abandon scolaire présentent souvent de faibles résultats scolaires. Toutefois, rares sont les études qui se sont intéressées au lien entre les stratégies d'adaptation et le rendement scolaire chez les adolescents. Windle et Windle (1996) trouvent qu'un mode adaptatif favorisant les stratégies d'évitement et excluant les stratégies actives de résolution de problème, prédit un fonctionnement inadapté au niveau scolaire, en ce qui a trait à la réussite de l'adolescent. Ces auteurs établissent également un lien positif significatif entre les stratégies d'adaptation orientées sur la tâche et les résultats scolaires. Sarmany-Schuller (1994) trouve que les adolescents qui ont de faibles résultats scolaires utilisent plus de stratégies d'évitement que les adolescents qui ont de hauts résultats scolaires.

Stratégies d'adaptation et abandon scolaire

Qu'en est-il des stratégies d'adaptation utilisées par les adolescents à risque d'abandon scolaire, en comparaison à celles utilisées par des adolescents non à risque? Malgré l'absence de recherche ayant vérifié les liens entre les stratégies d'adaptation utilisées chez les adolescents et leur risque d'abandon scolaire, ou leur abandon scolaire en soi, cette étude propose que de tels liens existent.

La présente étude propose que les adolescents à risque d'abandon scolaire utilisent plus de stratégies d'évitement puisqu'il est reconnu que l'évitement est corrélé avec un

faible niveau d'adaptation psychologique, social, de même que physique (Billings & Moos, 1981 ; Causey & Dubow, 1993 ; Pearlin & Schooler, 1978 ; Vaillant, 1977) et que les adolescents qui présentent de tels problèmes d'adaptation sont susceptibles d'éprouver des difficultés scolaires et même d'abandonner l'école. De plus, on peut considérer comme des manifestations d'évitement les conduites suivantes, souvent retrouvées chez les décrocheurs et les adolescents à risque. L'absentéisme élevé (Ekstrom & al., 1986 ; Rumberger, 1995 ; Wehlage & Rutter, 1986) qui peut graduellement conduire au désengagement de l'adolescent face à sa scolarisation (Le Blanc & al., 1993). La consommation de drogues illicites (Eggert & Herting, 1993 ; Fagan & Pabon, 1990 ; Le Blanc & al., 1993 ; Mensch & Kandel, 1988) qui peut être une façon utilisée pour fuir la réalité. Le fait que les décrocheurs sont portés à songer à l'abandon lorsqu'ils font face à des échecs scolaires (Violette, 1991). Enfin, Janosz (1994) trouve que les décrocheurs ont tendance à choisir la fuite pour régler leurs problèmes, c'est à dire l'évitement.

Cette étude propose ensuite que les adolescents à risque d'abandon scolaire utilisent moins de stratégies de résolution de problèmes et de réévaluation positive. Plusieurs auteurs concluent que ces stratégies sont corrélées à un niveau d'adaptation psychologique et comportementale supérieur (Compas & al., 1988 ; Ebata & Moos, 1991 ; Nunez, Plancherel, Bolognini & Bettschart, 1992 ; Weist, Freedman, Paskewitz & Proescher, 1995). De plus, les décrocheurs rapportent que lorsqu'ils font face à de mauvaises notes, ils sont peu poussés à travailler plus fort pour y remédier (Violette, 1991). C'est donc dire qu'ils s'attaquent moins activement aux problèmes scolaires que les élèves persistants.

Également, sachant que les adolescents à risque d'abandon scolaire ont l'impression de ne pas avoir de contrôle sur leur destinée (Mensch & Kandel, 1988 ; Wehlage & Rutter, 1986) et sachant également que les stratégies centrées sur le problème sont davantage utilisées lorsque la situation est évaluée comme étant contrôlable (Compas & al., 1988 ; Forsythe & Compas, 1987), il est pertinent de vérifier si ces adolescents utilisent moins ce type de stratégies.

Cette étude s'intéresse aussi au lien entre les stratégies de recherche de soutien social et le risque d'abandon scolaire. Certaines interrogations sont soulevées à ce sujet. Le réseau social des décrocheurs potentiels est d'une ampleur importante (Janosz, 1994), c'est-à-dire que leur réseau d'amis est vaste, ce qui laisse supposer qu'ils ont ainsi accès à un large soutien. Par contre, le fait que les décrocheurs et les adolescents à risque ont souvent des amis qui le sont aussi (Ekstrom & al., 1986) laisse douter de la qualité de ce soutien. D'autre part, les décrocheurs consacrent plus de temps à leurs amis que les diplômés et ils leur manifestent plus de loyauté et d'attachement (Le Blanc & al., 1993), ce qui laisse croire qu'ils se procurent plus de soutien entre eux. Toutefois, le fait que les adolescents à risque d'abandon scolaire disposent de moins d'habiletés sociales, principalement au niveau de la coopération (Picard & al., 1995) laisse penser qu'ils sont moins habiles à rechercher du soutien dans leur réseau social.

Proposition d'un modèle

Les connaissances actuelles permettent de proposer un modèle illustrant les liens entre les stratégies d'adaptation, le rendement scolaire et le risque d'abandon scolaire chez

les adolescents (Figure 1).

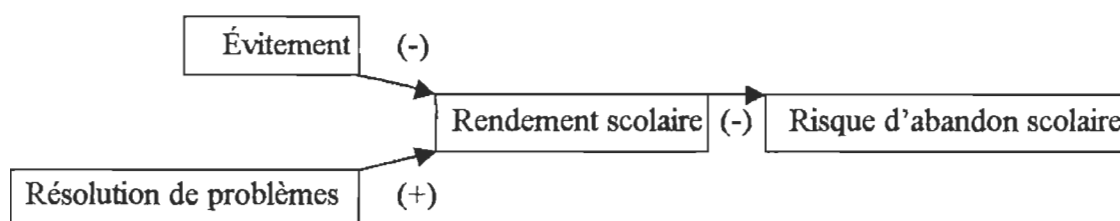


Figure 1. Liens entre les stratégies d'adaptation, le rendement scolaire et le risque d'abandon scolaire.

Il est reconnu qu'il existe un lien entre l'évitement et de faibles résultats scolaires, de même qu'entre la résolution de problèmes et de bons résultats scolaires (Sarmany-Schuller, 1994 ; Windle & Windle, 1996). Également, il existe un lien négatif entre le rendement scolaire et le risque d'abandon scolaire (Janosz, 1994 ; Rumberger, 1995 ; Violette, 1991 ; Wehlage & Rutter, 1986 ; Weng & al., 1988). D'autre part, de faibles habiletés scolaires sont en lien avec un faible rendement scolaire (Jones, Slate, Bell, & Saddler, 1991) et avec l'abandon scolaire (Weng & al., 1988). Donc, les stratégies d'adaptation auraient un lien avec le risque d'abandon scolaire. Ce lien serait modéré par le rendement scolaire. Cette étude tient également compte de deux variables reconnues comme étant reliées à l'abandon scolaire, soit les habiletés scolaires et le genre. Leur effet sera contrôlé.

Hypothèses

L'objectif de la présente étude est donc de vérifier le lien existant entre les stratégies d'adaptation et l'intensité du risque d'abandon scolaire. Nous vérifierons d'abord le lien

entre l'intensité du risque d'abandon scolaire et les variables contrôle, soit l'indice d'habileté scolaire et le rendement scolaire. Ensuite, nous vérifierons les deux hypothèses suivantes. La première hypothèse propose que l'évitement est positivement corrélé avec l'intensité du risque d'abandon scolaire. La deuxième hypothèse propose que la résolution de problème/réévaluation positive est négativement corrélée avec l'intensité du risque d'abandon scolaire. Étant donné le manque de recherches existant sur le sujet, des analyses exploratoires seront effectuées pour connaître le lien possible entre la recherche de soutien social et l'intensité du risque d'abandon scolaire. Finalement, l'originalité de cette recherche consiste en la vérification du rôle modérateur du rendement scolaire sur la relation entre les stratégies d'adaptation et l'intensité du risque d'abandon scolaire.

Méthode

Participants

L'échantillon est composé de 383 adolescents (177 filles, 206 garçons) âgés de 11 à 14 ans ($M=12.4$, $ET=.6$). Il origine d'une cohorte de 384 sujets à laquelle nous avons exclu un sujet ayant omis de compléter un des questionnaires. Notre mesure du risque d'abandon scolaire nous permet d'identifier 108 adolescents à risque (28,2%), dont 63 garçons et 45 filles. Tous les sujets fréquentent une école secondaire de la région de Trois-Rivières et étaient inscrits au pré-secondaire, en secondaire I ou en cheminement particulier, en septembre 1996.

Déroulement

Les sujets ont complété les questionnaires lors de deux périodes régulières de cours,

après avoir donné leur consentement écrit et celui de leurs parents.

Instruments de mesure

L'identification du niveau de risque d'abandon scolaire des adolescents a été effectuée à l'aide du questionnaire *Decisions* (Quirouette, 1989). Cette mesure auto-évaluative est composée de 39 questions à choix multiples réparties en six dimensions : 1) milieu familial (8 items), 2) traits personnels (8 items), 3) projets scolaires (6 items), 4) habiletés scolaires (6 items), 5) relation élève-enseignant (4 items), 6) motivation pour l'école (5 items). Un jeune est identifié à risque d'abandon scolaire lorsqu'une ou plusieurs dimensions présentent un problème. Pour chaque dimension, une mesure de l'intensité du risque est donnée (1 à 4). Ainsi, un adolescent à risque d'abandon scolaire peut présenter un risque d'une intensité variant entre 1 et 24. Sa valeur prédictive est de 88% auprès d'une cohorte de 1015 jeunes suivis pendant quatre ans (Quirouette, 1989). La fidélité évaluée par la méthode test/retest donne une corrélation de .90. Dans le cadre de l'analyse d'items des six dimensions de la présente étude, les corrélations se situent toutes entre .62 et .89, à l'exception de la dimension « milieu familial ».

L'évaluation des stratégies d'adaptation utilisées par les adolescents a été effectuée à l'aide d'une adaptation du *Ways Of Coping Questionnaire* (WCQ) (Folkman & Lazarus, 1988). La version originale anglaise de ce questionnaire fut traduite en français par Mishara (1987), laquelle version fut abrégée par Bouchard, Sabourin, Lussier, Richer et Wright (1995), puis adaptée à une population adolescente par Marcotte (1996). Cette mesure auto-évaluative, constituée d'une échelle de type Likert, est composée de 21

questions réparties en trois facteurs : 1) Recherche de soutien social (6 items), 2) Réévaluation positive/Résolution de problèmes (9 items), 3) Distanciation/Évitement (6 items). Lapointe et Marcotte (1998) obtiennent les coefficients de cohérence interne suivants : .77 pour le facteur « recherche de soutien social », .81 pour le facteur « réévaluation positive/résolution de problèmes » et .55 pour le facteur « distanciation/évitement ».

L'indice d'habileté scolaire (IHS) a été obtenu à l'aide du *Test d'habileté scolaire Otis-Lennon* (Sarrazin, McInnis & Vaillancourt, 1983). Cet instrument évalue la scolapitude, ou capacité de réussir à l'école. Il comprend 80 questions à choix multiples. L'IHS correspond à un score-type normalisé dont la moyenne est de 100 et l'écart-type de 16. L'erreur type est d'environ 4 points d'IHS. La corrélation entre l'IHS et les résultats scolaires (moyenne générale) est de .61.

Les résultats scolaires des trois matières de base (français, mathématiques et anglais) ont été recueillis à partir des dossiers scolaires des élèves. Ce sont les résultats de fin d'année aux examens du Ministère de l'Éducation du Québec.

Résultats

Les moyennes et les écarts-types obtenus par les garçons et les filles sur l'ensemble des variables à l'étude sont présentées au Tableau 1. Des analyses de corrélation ont été effectuées afin de connaître les liens entre l'intensité du risque d'abandon scolaire et les autres variables à l'étude (voir Tableau 2).

Pour ce qui est des variables contrôle, il s'avère que l'IHS est négativement et

Tableau 1

Moyennes obtenues selon le sexe pour l'intensité du risque d'abandon scolaire,
les stratégies d'adaptation, l'indice d'habileté scolaire et les résultats scolaires

Variables	Filles		Garçons		Total	
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>
Intensité du risque d'abandon scolaire	.81	2.45	.81	1.76	.81	2.11
Stratégies d'adaptation						
Distanciation/Évitement	1.35	.62	1.42	.56	1.39	.58
Résolution de problèmes/Réévaluation positive	1.64	.53	1.69	.54	1.66	.53
Recherche de soutien social	1.71	.63	1.57	.58	1.63	.60
Indice d'habileté scolaire	109.77	12.72	106.57	12.64	108.07	12.76
Résultats scolaires						
Français	79.67	8.8	73.38	9.38	76.28	9.63
Mathématiques	79.31	11.82	76.89	11.68	78.01	11.79
Anglais	77.51	11.3	72.74	12.64	74.95	12.25

Tableau 2

Corrélations entre les différentes variables selon le genre

	1	2	3	4	5	6	7	8
	Garçons							
1 Intensité du risque d'abandon scolaire		-.05	-.23 ***	-.18 **	-.32 ***	-.27 ***	-.23 ***	-.12
2 Distanciation/Évitement	.15 *		.34 ***	.19 ***	-.16 *	-.13	-.11	-.17 *
3 Résolution de problèmes/Réévaluation positive	-.14	.13		.61 ***	-.17 *	-.09	-.06	-.13
4 Recherche de soutien social	-.09	-.07	.56 ***		-.04	.04	.08	.01
5 Résultats en mathématiques	-.34 ***	-.18 *	.12	.06		.72 ***	.64 ***	.52 ***
6 Résultats en français	-.31 ***	-.03	.09	-.02	.75 ***		.76 ***	.61 ***
7 Résultats en anglais	-.24 **	-.06	.12	.03	.69 ***	.66 ***		.61 ***
8 Indice d'habileté scolaire	-.23 **	-.20 **	.03	-.01	.68 ***	.70 ***	.61 ***	
	Filles							

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

significativement corrélée à l'intensité du risque d'abandon scolaire chez les filles ($r(172)=-.23, p<.01$). Cette relation n'est pas présente chez les garçons. Les résultats scolaires en français (filles : $r(172)=-.31, p<.001$; garçons : $r(203)=-.27, p<.001$), mathématiques (filles : $r(172)=-.34, p<.001$; garçons : $r(204)=-.32, p<.001$) et anglais (filles : $r(170)=-.24, p<.01$; garçons : $r(199)=-.23, p<.001$) sont négativement et significativement corrélés à l'intensité du risque d'abandon scolaire chez les filles et les garçons.

Quant aux stratégies d'adaptation, les première et deuxième hypothèses sont partiellement appuyées par les résultats. L'évitement est positivement et significativement corrélé à l'intensité du risque d'abandon scolaire chez les filles ($r(176)=.15, p<.05$), mais pas chez les garçons. La résolution de problème/réévaluation positive est négativement et significativement corrélée à l'intensité du risque d'abandon scolaire chez les garçons ($r(207)=-.23, p<.001$), mais pas chez les filles. L'analyse exploratoire effectuée montre que la recherche de soutien social est négativement et significativement corrélée à l'intensité du risque d'abandon scolaire chez les garçons ($r(207)=-.18, p<.01$), mais pas chez les filles.

L'analyse du lien entre l'intensité du risque d'abandon scolaire et les autres variables à l'étude a été approfondie en effectuant une analyse de régression hiérarchique où l'intensité du risque d'abandon scolaire constitue la variable dépendante (voir Tableau 3). La première étape considère la première variable contrôle, soit le sexe. Le sexe ne prédit pas l'intensité du risque d'abandon scolaire ($\Delta F(1,351)=0.02$; $\Delta R^2=.00$, n.s. ; $\beta=.01$,

Tableau 3

Analyse de régression hiérarchique des variables indépendantes sur l'intensité du risque d'abandon scolaire

Variabes	B	ET B	Bêta	t	
Genre	.28	.22	.07	1.24	
Indice d'habileté scolaire	4.31E-03	.01	.03	.38	
Distanciation/Évitement	.18	.11	.09	1.67	
Résolution de problèmes/Réévaluation positive	-.42	.13	-.21	-3.21	**
Recherche de soutien social	-6.39E-04	.13	0	-.01	
Résultats en français	-.33	.19	-.16	-1.73	
Résultats en mathématiques	-.46	.17	-.22	-2.71	**
Résultats en anglais	5.06E-02	.16	.02	.32	

Note. $R^2 = .14$, $F(3, 344) = 8.15$, $p < .001$

** $p < .01$.

$t=.14$, n.s.). La deuxième étape considère la deuxième variable contrôle, soit l'IHS. Cette variable apporte une contribution significative à la variance des scores de Décisions ($\Delta F(1,350)=12.87$; $\Delta R^2=.04$, $p<.001$; $\beta=-.19$, $t=-3.59$, $p<.001$). La troisième étape ajoute les trois stratégies d'adaptation qui contribuent à expliquer 4.7% de la variance de l'intensité du risque d'abandon scolaire ($\Delta F(3,347)=5.86$; $\Delta R^2=.05$, $p<.01$). Seule la contribution unique de la résolution de problèmes/réévaluation positive est significative ($\beta=-.21$, $t=-3.21$, $p<.01$). Dans la quatrième étape, les résultats scolaires (français, mathématiques et anglais) sont ajoutés aux précédentes variables. L'ajout de ces variables contribue à expliquer 6.1% de la variance du risque d'abandon scolaire ($\Delta F(3,344)=8.15$; $\Delta R^2=.06$, $p<.001$). Seuls les résultats en mathématiques apportent une contribution unique significative ($\beta=-.22$, $t=-2.71$, $p<.01$). Ceci peut être causé par les corrélations importantes entre les résultats scolaires en français, mathématiques et anglais, tant chez les garçons que chez les filles.

Dans le but de vérifier l'effet modérateur du rendement scolaire dans la relation entre les stratégies d'adaptation et l'intensité du risque d'abandon scolaire, une analyse de régression hiérarchique a été effectuée selon la stratégie proposée par Baron et Kenny (1986). Ces auteurs indiquent trois effets à vérifier face à la variable dépendante : 1) l'effet de la variable indépendante (stratégies d'adaptation), 2) l'effet de la variable modératrice, aussi considérée indépendante (rendement scolaire), 3) l'effet de l'interaction entre la variable indépendante et la variable modératrice. Chacun de ces effets doit être significatif. Il s'avère alors que, en contrôlant l'effet du sexe et de l'IHS, les stratégies de

résolution de problèmes/réévaluation positive ($\beta=-.22$, $t=-3.34$, $p<.01$), de même que les résultats scolaires en mathématiques ($\beta=-.22$, $t=-2.71$, $p<.01$) prédisent l'intensité du risque d'abandon scolaire. Toutefois, l'interaction entre ces deux variables révèle que les résultats scolaires en mathématiques ne modèrent pas la relation entre les stratégies de résolution de problèmes/réévaluation positive et l'intensité du risque d'abandon scolaire ($\beta=.08$, $t=1.55$, n.s.).

Discussion

Les résultats de la présente étude confirment certaines hypothèses formulées à la lumière de la littérature existante. Chez les filles, le risque d'abandon scolaire est en lien avec une utilisation plus fréquente de stratégies de distanciation/évitement. Chez les garçons, le risque d'abandon scolaire est en lien avec une plus grande utilisation de stratégies de résolution de problème/réévaluation positive et de recherche de soutien social. Ceci révèle des profils différents selon le genre quant au risque d'abandon scolaire.

Mis à part le rendement scolaire où de faibles résultats sont en lien avec un risque d'abandon scolaire d'intensité plus élevée tant pour les garçons que pour les filles, les autres variables à l'étude se lient différemment à l'intensité du risque d'abandon scolaire selon le genre. Chez les filles, les variables en lien avec le risque d'abandon scolaire sont de faibles habiletés scolaires et l'emploi fréquent de stratégies de distanciation/évitement. Chez les garçons, ce sont la faible utilisation de stratégies de résolution de problème/réévaluation positive et de recherche de soutien social.

À l'instar de Weng et al. (1988), les résultats de la présente étude montrent que de

faibles habiletés scolaires sont en lien avec une augmentation du risque d'abandon scolaire chez les filles. Plus elles présentent des habiletés scolaires élevées, moins elles sont à risque d'abandonner l'école. Par contre, ce lien n'est pas significatif chez les garçons de la présente étude. De faibles habiletés scolaires contribuent peut-être au risque d'abandon scolaire des garçons, mais plus indirectement que chez les filles. Les présents résultats montrent également que, sans distinction du genre, les habiletés scolaires prédisent le risque d'abandon scolaire dans le sens où une augmentation des habiletés scolaires prédit une diminution du risque d'abandon scolaire.

Le rendement scolaire des filles et des garçons est relié à leur risque d'abandon scolaire. Effectivement, plus les adolescents ont de faibles résultats scolaires, plus ils présentent un risque d'abandon scolaire d'intensité élevée. Ceci concorde avec les résultats de plusieurs auteurs (Janosz, 1994 ; Violette, 1991 ; Wehlage & Rutter, 1986 ; Weng & al., 1988). Ces résultats n'impliquent pas un lien de causalité. Toutefois, l'analyse de régression hiérarchique montre que le rendement scolaire prédit l'intensité du risque d'abandon scolaire. Une diminution des résultats scolaires prédit une augmentation de l'intensité du risque d'abandon scolaire.

Chez les filles, une plus grande utilisation de stratégies de distanciation/évitement est en lien avec un risque d'abandon scolaire plus intense. Ceci va dans le même sens des résultats de Janosz (1994) qui trouve que les futurs décrocheurs tendent à opter pour la fuite face à leurs problèmes. Par contre, ce lien n'est pas significatif chez les garçons. Il serait pertinent de vérifier si l'évitement apparaît plus tard dans le processus d'abandon

scolaire des garçons puisque la cohorte de la présente étude est uniquement constituée de jeunes adolescents de première secondaire. Aussi, il se peut que les garçons à risque d'abandon scolaire utilisent des stratégies de distanciation/évitement qui sont davantage comportementales que cognitives.

Or, les stratégies de distanciation/évitement comportementales, telles que consommer des drogues, s'absenter de l'école, ne sont pas évaluées par l'instrument utilisé dans la présente étude. En effet, la mesure des stratégies de distanciation/évitement rassemble principalement des stratégies cognitives. De telles stratégies peuvent, particulièrement à court terme, contribuer à réduire le niveau d'anxiété pour ainsi favoriser l'équilibre émotif (Ebata & Moos, 1991). Toutefois, la sous-échelle de distanciation/évitement de notre instrument serait plus complète si elle contenait aussi des stratégies d'évitement comportementales (p. ex., aller voir un film, se gâter avec sa friandise préférée), tel que dans l'instrument de Endler et Parker (1990).

Chez les garçons, l'utilisation de stratégies de résolution de problèmes/réévaluation positive est en lien avec une intensité de risque d'abandon scolaire plus faible. Les adolescents à risque d'abandon scolaire utilisent peut-être moins ce type de stratégies parce qu'ils ont l'impression de ne pas avoir de contrôle sur leur destinée. On sait que les adolescents à risque d'abandon scolaire ont l'impression d'avoir peu de contrôle sur leur destinée et que les personnes utilisent moins de stratégies de résolution de problème lorsqu'elles ont l'impression d'avoir peu de contrôle sur la situation (Compas & al., 1988 ; Forsythe & Compas, 1987 ; Mensch & Kandel, 1988 ; Wehlage & Rutter, 1986). Par

contre, fait surprenant, ce lien n'est pas significatif chez les filles. Il se peut que l'adolescent à risque manque au départ de stratégies de résolution de problèmes/réévaluation positive pour ainsi en venir à éviter les situations difficiles. Ayant un répertoire de telles stratégies pauvre, il en viendrait à opter pour l'évitement. Il serait donc pertinent de vérifier si les garçons en viennent à employer des stratégies d'évitement au cours des années et si cela contribue à augmenter leur risque d'abandon scolaire.

Toutefois, l'analyse de régression hiérarchique montre que, sans égard au genre, les stratégies de résolution de problèmes/réévaluation positive prédisent le risque d'abandon scolaire en ce sens que l'utilisation de telles stratégies prédit une intensité plus faible. Ceci vient justifier l'utilisation de programmes d'intervention axés sur le développement d'habiletés à la résolution de problèmes dans le but de favoriser une meilleure adaptation personnelle et sociale, dont le rendement scolaire (Duckworth, 1983 ; Schinke, Schilling & Snow, 1987 ; Spivack & Shure, 1982 ; Stevens & Pihl, 1982, 1983). Compas (1987), suite à une recension de quelques programmes d'intervention au niveau des stratégies d'adaptation, note que de tels programmes pourraient être davantage efficaces auprès d'enfants vivant des niveaux élevés de stress qu'auprès d'enfants vivant de faibles niveaux de stress.

Chez les garçons, l'utilisation de stratégies de recherche de soutien social est en lien avec un risque d'abandon scolaire de moins grande intensité. Cette relation n'est pas présente chez les filles. Il semble que la recherche de soutien social ait un rôle protecteur face aux difficultés scolaires chez les garçons, mais pas chez les filles. De la même façon,

la recherche de soutien social ne protège pas les filles contre la dépression. De telles stratégies contribueraient plutôt à maintenir les filles dans un état de rumination encourageant l'humeur dépressive (Lapointe & Marcotte, soumis pour publication). Il serait intéressant de vérifier auprès de qui les filles recherchent du soutien : est-ce différent des garçons? Aussi, les filles utilisent peut-être davantage de soutien émotif, alors que les garçons arrivent à demander de l'aide pour gérer leurs difficultés, difficultés scolaires par exemple, de façon plus efficace et constructive. Il se peut aussi que les filles apprennent à le faire plus tard dans leur développement.

Les résultats de la présente étude ne supportent pas l'hypothèse d'un rôle modérateur du rendement scolaire sur la relation entre les stratégies d'adaptation et le risque d'abandon scolaire. Ainsi, le lien négatif significatif entre la résolution de problème/réévaluation positive et l'intensité du risque d'abandon scolaire n'est pas influencée par le rendement en mathématiques. L'analyse de régression hiérarchique montre aussi que le genre n'a pas d'effet sur l'intensité du risque d'abandon scolaire. Ceci démontre que, bien qu'il y ait plus de garçons que de filles qui décrochent en bout de ligne, ils ne se distinguent pas quant à l'intensité de leur risque d'abandon scolaire en début d'études secondaires. Il conviendra d'étudier si le risque d'abandon scolaire s'intensifie avec l'âge chez les garçons et les filles initialement à risque et chez les garçons et les filles en général.

En terminant, un questionnement peut être ouvert au sujet de l'instrument utilisé pour la mesure des stratégies d'adaptation. La consigne demande de noter la fréquence à

laquelle ils utilisent des stratégies d'adaptation précises lorsqu'ils font face à des difficultés, de façon générale. Or, Lazarus et Folkman (1984) notent bien que lorsque l'on étudie le processus adaptatif, il est important de savoir à quoi la personne s'adapte de façon bien précise. Au cours d'une prochaine étude, il serait important de spécifier à quelle difficulté l'adolescent réfère lorsqu'il répond aux questions. Ainsi, il pourrait être très intéressant de s'attarder uniquement aux difficultés scolaires, pour voir quel type de stratégies l'adolescent utilise face à ses problèmes scolaires, de façon bien spécifique. Celles-ci pourraient être différentes de celles utilisées lorsqu'il fait face à un problème familial, par exemple.

Conclusion

L'objectif de la présente étude était donc de vérifier le lien existant entre l'intensité du risque d'abandon scolaire, les stratégies d'adaptation, le rendement scolaire et les habiletés scolaires. Cette étude présente des résultats significatifs. L'intensité du risque d'abandon scolaire est prédite par un IHS faible, une faible utilisation de stratégies de résolution de problèmes/réévaluation positive et un faible rendement en mathématiques. Toutefois, les résultats n'appuient pas l'hypothèse selon laquelle les résultats scolaires jouent un rôle modérateur sur la relation entre les stratégies d'adaptation et l'intensité du risque d'abandon scolaire.

Il est important de considérer que la cohorte se limite à de jeunes adolescents de première secondaire. Il serait pertinent de répéter la recherche auprès d'adolescents de tout le secondaire pour observer si l'âge joue un rôle important sur l'utilisation des

stratégies d'adaptation, sur l'intensité du risque d'abandon scolaire et sur la relation entre ces variables. Aussi, il se peut que les différences sexuelles s'intensifient et apparaissent significatives après la première année du secondaire.

Quant à l'instrument de mesure des stratégies d'adaptation, il conviendrait de spécifier, lorsqu'on évalue les adolescents, que les stratégies sont utilisées face à des problèmes scolaires. Aussi, il serait pertinent d'inclure des stratégies d'évitement comportemental, lesquelles sont peut-être davantage utilisées par les garçons.

Enfin, il serait intéressant d'étudier les stratégies d'adaptation utilisées par les adolescents qui viennent d'abandonner l'école. Ainsi, on saurait quelles stratégies sont déterminantes en comparant ces jeunes aux adolescents à risque et à ceux non à risque, de même âge.

Références

- Albaret, M. C. (1995). Le coping dans la psychologie du développement. *Archives de psychologie*, 63, 205-224.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research : Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 596-607.
- Billings, A. G., & Moos, R. H. (1981). The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events. *Journal Behavioral Medicine*, 4, 157-189.
- Bird, H., & Harris, R. L. (1990). A comparison of role strain and coping strategies by gender and family structure among early adolescent. *Journal of Early*

Adolescence, 10(2), 141-158.

Bouchard, G., Sabourin, S., Lussier, Y., Richer, C., & Wright, J. (1995). Nature des stratégies d'adaptation au sein des relations conjugales : présentation d'une version abrégée du Ways of Coping Questionnaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 27(3), 371-377.

Causey, D. L., & Dubow, E. F. (1993). Negotiating the transition to junior high school : The contributions of coping strategies and perceptions of the school environment. *Prevention in Human Services*, 10(2), 59-81.

Chavez, E. L., Oetting, E. R., & Swaim, R. C. (1994). Dropout and delinquency : Mexican-American and Caucasian non-Hispanic Youth. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(1), 47-55.

Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101(3), 393-403.

Compas, B. E., Malcarne, V. L., & Fondacaro, K. M. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(3), 405-411.

Duckworth, D. H. (1983). Evaluation of a problem-solving programme. *The British Psychological Society*, 19(2) 119-127.

Ebata, A. T., & Moos, R. H. (1991). Coping and adjustment in distressed and healthy adolescents. *Journal of Applied and Developmental Psychology*, 12, 33-54.

Ebata, A. T., & Moos, R. H. (1994). Personal, situational, and contextual correlates of

- coping in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 4(1), 99-125.
- Eggert, L. L., & Herting, J. R. (1993). Drug involvement among potential dropouts and "typical" youth. *Journal of Drug Education*, 23(1), 31-55.
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings of a national study. *Teachers College Record*, 87(3), 356-373.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping : A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844-854.
- Fad, K. S., & Ryser, G. R. (1993). Social/behavioral variables related to success in general education. *Remedial and Special Education*, 14(1), 25-35.
- Fagan, J., & Pabon, E. (1990). Contributions of delinquency and substance use to school dropout among inner-city youths. *Youth & Society*, 21, 306-354.
- Forsythe, C. J., & Compas, B. E. (1987). Interaction of cognitive appraisals of stressful events and coping : Testing the goodness of fit hypothesis. *Cognitive Therapy and Research*, 11, 473-485.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1991). Adolescent coping : The different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence*, 14, 119-133.
- Gage, N. L. (1990). Dealing with the dropout problem. *Phi Delta Kappan*, 72(4), 280-285.
- Gouvernement du Canada (1993). *Après l'école : résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18*

à 20 ans. Ottawa : ministère de l'Emploi et de l'Immigration.

Janosz, M. (1994). *Étude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention différentielle*. Thèse de doctorat.

Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal.

Janosz, M., & Le Blanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de psycho-éducation*, 25(1), 61-88.

Jones, C. H., Slate, J. R., Bell, S., & Saddler, C. D. (1991). Helping high school students improve their academic skills : A necessary role for teachers. *High School Journal*, 74(4), 198-202.

Langevin, L. (1992). Abandon scolaire: Dépistage et prévention. *Vie pédagogique*, 80, 18-20.

Lapointe, V., & Marcotte, D. (1998). *Les rôles sexuels et les stratégies d'adaptation des adolescents face à la dépression*. Manuscrit soumis pour publication.

Lazarus, S.R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.

Le Blanc, M., Janosz, M., & Langelier-Biron, L. (1993). Abandon scolaire et prévention spécifique : antécédents sociaux et personnels. *Apprentissage et Socialisation*, 16(1-2), 43-64.

Marcotte, D., & Lapointe, V. (1996, Octobre). *Les stratégies d'adaptation des adolescents comme facteurs de protection face à la dépression*. Communication présentée au 19^e Congrès Annuel de la Société Québécoise pour la Recherche en

Psychologie, Trois-Rivières.

- McKinnon, S. (1997). Les problèmes de comportement extériorisés et intériorisés chez les adolescents potentiellement décrocheurs. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Mensch, B. S., & Kandel, D. B. (1988). Dropping out of high school and drug involvement. *Sociology of Education*, 61, 95-113.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*. Direction des études économiques et démographiques.
- Nolen-Hoeksema, S. (1987). Sex differences in unipolar depression: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 101(2), 259-282.
- Nunez, R., Plancherel, B., Bolognini, M., & Bettschart, W. (1992). Mental health, stress and protective factors in early adolescence : Longitudinal study over 3 years. *Medicine and Mind*, 7(1-2), 37-61.
- Papillon, S., Marzouk, A., Potvin, P., & Pinard, R. (1998). *L'échec scolaire des jeunes : Facteurs associés et propositions d'actions*. Rapport de recherche : Étape 1. LÉADRE. Université du Québec à Rimouski.
- Patterson, J. M., & McCubbin, H. I. (1987). Adolescent coping style and behaviors: conceptualization and measurement. *Journal of adolescence*, 10, 163-186.
- Paulhan, I., & Bourgeois, M. (1995). *Stress et coping, les stratégies d'ajustement à l'adversité*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 17, 2-21.
- Petersen, A. C., & Ebata, A. T. (1987). Developmental transitions and adolescent problem behavior : Implications for prevention and intervention. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann & F. Loesel (Éds.), *Social intervention : Potential and Constraints* (pp. 167-184). New York : Walter de Gruyter.
- Picard, Y., Fortin, L., & Bigras, M. (1995). Habiletés sociales et troubles du comportement chez les élèves en difficultés d'apprentissage scolaire et décrocheurs au secondaire. *Revue Québécoise de Psychologie*, 16(3), 159-175.
- Potvin, P., & Papillon, S. (1993). *The causes for dropping out of school/ Las causas del abandono escolar*. Communication présentée au XXIIIe Interamerican Congress of Psychology, Santiago, Chili.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: a review of issues and evidence. *Review of educational Research*, 57(2), 101-121.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L., & Dornbusch, S. M. (1990). Family influences on dropout behavior in one california high school. *Sociology of Education*, 63, 283-299.
- Sarmany-Schuller, I. (1994). Load and stress in school : Their sources and possibility of coping with them. *Studia Psychologica*, 36(1), 41-54.

- Savoie (1995). *La place du groupe des pairs dans la problématique du décrochage scolaire*. Maîtrise en psychologie. UQTR.
- Schinke, S. P., Schilling, R. F., & Snow, W. H. (1987). Stress management with adolescents at the junior high transition : An outcome evaluation of coping skills intervention. *Journal of Human Stress*, 13(1), 16-22.
- Seiffge-Krenke, I. (1994a). Le coping à l'adolescence : Âge, sexe et différences culturelles. In M. Bolognini, B., Plancherel, R. Nunez & W. Bettschart (Éds), *Préadolescence : Théorie, Recherche et Clinique* (pp. 173-183). Paris : ESF Editeur.
- Seiffge-Krenke, I. (1994b). Les modes d'ajustement aux situations stressantes du développement : Comparaison d'adolescents normaux et d'adolescents perturbés. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 23(3), 313-327.
- Spivack, G., & Shure, M. B. (1982). The cognition of social adjustment : Interpersonal cognitive problem-solving thinking. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Éds), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 5), (pp. 323-372). New York : Plenum Press.
- Stevens, R., & Pihl, R. O. (1982). The remediation of the student at-risk for failure. *Journal of Clinical Psychology*, 38(2), 298-301.
- Stevens, R., & Pihl, R. O. (1983). Learning to cope with school : A study of the effects of a coping skill straining program with test-vulnerable 7th grade students. *Cognitive Therapy and Research*, 7(2), 155-158.

- Vaillant, G. E. (1977). *Adaptation to life*. Boston : Little & Brown.
- Violette, M. (1991). *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir : Enquête auprès de décrocheurs et décrocheuses*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la recherche.
- Wehlage, G.G., & Rutter, R.A. (1986). Dropping out: how much do schools contribute to the problem? In G. Natriello (Éds.), *School dropouts, patterns and policies* (pp. 70-88). New York: Teachers College Press.
- Weist, M. D., Freedman, A. H., Paskewitz, D. A., & Proescher, E. J. (1995). Urban youth under stress : Empirical identification of protective factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(6), 705-721.
- Weng, L. J., Newcomb, M. D., & Bentler, P. M. (1988). Factors influencing noncompletion of high school : A comparison of methodologies. *Educational Research Quarterly*, 12(2), 8-22.
- Wertlieb, D., Weigel, C., & Feldstein, M. (1987). Measuring children's coping. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 548-560.
- Windle, M., & Windle, R. C. (1996). Coping strategies, drinking motives, and stressful life events among middle adolescents : Associations with emotional and behavioral problems and with academic functioning. *Journal of Abnormal Psychology*, 105(4), 551-560.